

Arnold, Rolf

Professionelle Begleitung und Beratung

PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 5, S. 200-204



Quellenangabe/ Reference:

Arnold, Rolf: Professionelle Begleitung und Beratung - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 5, S. 200-204 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-32001 - DOI: 10.25656/01:3200

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-32001>

<https://doi.org/10.25656/01:3200>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

PÄD Forum

Themen:

5 / 2009

- Pädagogische
Beratung –
Start zum Handeln
- Die Schule –
Ein Blick zurück
in die Zukunft
- Amoklauf
an Schulen.
Ein Elternbrief



Synonymitäten

‘beraten’ → ‘raten’

einen Rat / erteilen,
 anraten, beraten, zuraten,
 nahelegen, empfehlen, anempfehlen,
 Ratschläge geben / erteilen
 zureden,
 einschärfen, ermahnen,
 ans Herz legen,
 vorschlagen, einen Vorschlag machen,
 jemandem mit Rat (und Tat) zur Seite
 stehe,
 bestärken, ermuntern,
 befürworten.

Ratgeber

1. Berater, Mentor, Tutor,
 Anleiter,
 Helfer, Beistand,
 Lehrer,
2. Wegweiser, Leitfaden,
 Lehrbuch, Handbuch,
 Vademekum,
 Führer, Guide,
 Kompendium,
 Nachschlagewerk.

Aus: Wahrig. Synonymwörterbuch. Wissen Media
 Verlag: Gütersloh / München. 5. Auflage 2006,
 S. 567

Inhaltsverzeichnis

Das Thema:
Pädagogische Beratung – Start zum Handeln
 Moderation: Rolf Arnold

Einleitung zum Themenschwerpunkt	
<i>Von Rolf Arnold</i>	195
Pädagogische Beratung und Lernberatung	
<i>Von Henning Pätzold</i>	196
Professionelle Begleitung und Beratung	
<i>Von Rolf Arnold</i>	200
Lehrerbildung: Von der Studienberatung zum Qualitätsmanagement	
<i>Von Claudia Gómez Tutor</i>	205
Streitschlichtung in der Schule	
<i>Von Kristin Pataki</i>	209
Lehrer beraten Eltern	
<i>Von Christiane Gries</i>	213

ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

Die Schule – Ein Blick zurück in die Zukunft	
<i>Von Hans-Ulrich Grunder</i>	218
Amoklauf an Schulen. Ein Elternbrief	
<i>Von Hans Biegert</i>	226
Familiäre Bildungserfahrungen von Studentinnen mit Migrationshintergrund	
<i>Von Anna Götting</i>	228

Praxisreports	224
--------------------------------	-----

Magazin:

Zur Ansicht	194
MOMENT MAL	217
Service-Nachrichten	233
Service-Termine	234
Service-Bücher	235
Zuguterletzt	238
Zuallerguterletzt	239
Impressum	239

Titelfoto: © Sebastian Kaulitzki – Fotolia.com

Professionelle Begleitung und Beratung

Die wissenschaftliche Betrachtung des Sozialen erfordert einen anderen Zugang zur Wirklichkeit, als die vorherrschenden technischen oder naturwissenschaftlichen Weltbilder es uns nahe legen. Das Gegenständliche von Technik und Natur ist uns äußerlich, mit ihnen können wir uns als Tatsachen befassen, sie befolgen augenscheinlich generalisierbare Regeln. Diese erlauben in hohem Maße eine intentionale Gestaltung und Beherrschung bzw. In-Dienstnahme. Von deren Erfolgen profitieren wir alle im Alltag, wir erdulden aber auch deren Risiken und Nebenwirkungen, die unsere Lebensmöglichkeiten zugleich auch determinieren. Anders das Soziale. Dieses folgt in nur begrenztem Umfang generalisierbaren Regeln, sondern ist vielmehr Ausdruck der sinnhaften Motivationen der Akteure. Wir analysieren es nicht bloß in einer nüchtern-distanzierten Weise, sondern erzeugen es durch die Art, wie wir mit ihm umgehen. Dies ist verantwortlichen Unternehmensführern bisweilen durchaus bewusst, wie *C. Otto Scharmer* anhand einer Äußerung des früheren Geschäftsführers der Hannover Versicherung in den USA, *Bill O'Brien*, bemerkt: „Der Erfolg einer Intervention (hängt) von der inneren Verfassung des Intervenierenden ab“ (Scharmer 2009, S. 29).

Ähnlich reflexive Zugänge zum Sozialen sind in der Pädagogik erst sehr vereinzelt feststellbar. Dies überrascht, sind ihre Interventionen und Interpretationen doch mit häufig grundlegenden, weil biographisch bestimmenden, Konsequenzen für die Teilnehmenden verbunden. Ähnliches gilt auch für das Feld der Beratung. Auch hier mischen sich die blinden Flecke der Beratenden ungebeten in die Art und Weise ein, wie sie das Rat suchende Gegenüber konstruieren. Und so gilt: Der Erfolg einer Beratung hängt von der inneren Verfassung der Beraterinnen und Berater ab. Diese müssen nicht allein wertschätzende Formen der Beobachtung ihres Gegenübers zu realisieren verstehen, sie müssen vielmehr auch gezielt seine möglichen Potenziale konstruieren, damit der oder die Ratsuchende diese auch zu artikulieren vermag.

Wir sind selbst soziale Wesen, und wir blicken auf Formen des gesellschaftlichen Zusammenlebens durch die Brille unserer eigenen Erfahrungen und handeln so, dass unsere Bilder und Gewohnheiten eine Geltung behalten und sich nach Möglichkeit bestätigen. Es ist dieses Geltungsbedürfnis unserer Deutungen, welches die stabile Realität des Sozialen für uns erzeugt.

So gestalten wir auch Schule und Erwachsenenbildung sowie Unterricht so, wie wir dies aus eigener Erfahrung kennen, und wir erziehen auch so, wie wir erzogen worden sind – zumindest ist dies in den druckvollen Situationen, in denen spontanes Reagieren gefragt ist, oft so. Dann gilt: „Teachers teach as they’ve been taught“. Spätestens in solchen Situationen brechen unsere Gewohnheiten aus uns heraus. Ähnliches gilt für Führung: Wir verhalten uns in Kooperations- und Konfliktsituationen so, wie wir dies selbst erlebt haben und nicht entsprechend der Maßgaben der neuesten Führungslehren oder unserer reflektierten Einsichten aus Trainings, Therapie oder Studium. Sicherlich: Diese Art, grund-

sätzlich auf das Vertraute und Gewisse zurückzugreifen, kann reflektiert und durch Achtsamkeit und Veränderung vermieden werden, wir können uns jedoch niemals ganz von unseren Plausibilitätsunterstellungen befreien.

Dies bedeutet, dass wir uns grundsätzlich nicht raushalten können, wenn wir über Fragen der Gestaltung von Bildung, Erziehung, Schule und Schulentwicklung sowie Beratung nachdenken und befinden (vgl. Arnold u. a. 2009). Stets mischen sich unsere Downloads und blinden Flecken (vgl. Scharmer 2009), d. h. unsere kognitiven und emotionalen Bilder von dem, was uns gewiss ist und richtig erscheint, sowie unsere Art, diese Bilder zu zeichnen, ein. Wie wir Schule, Lernen und Unterricht – aber auch Beratung – erlebt und praktiziert haben, stiftet uns den impliziten Maßstab des „Normalen“ (vgl. Foucault 2007). Aus diesem Grunde kann man über die Wirklichkeit nicht streiten, ohne dabei mehr oder weniger zugleich dem treu zu bleiben, was man immer schon gedacht und gefühlt hat. Doch genau dies kann uns auch daran hindern, uns Neues zu trauen und „Schule neu (zu) erfinden“ (vgl. von Hentig, in Voß 2006). Diese innere Erfahrungsgebundenheit des Beobachters ist – nach allem, was wir heute über Bewusstsein, Wahrnehmen und Denken wissen – nicht wirklich transformierbar, sondern lediglich reflektierbar. Gleichwohl: Ein erfahrungsgebundener Beobachter, der um diese Gebundenheit weiß, beobachtet prinzipiell in anderer Weise als einer, dem deren Mechanismen verborgen sind. Sie sind sich „(...) des Ortes, der den Ausgangspunkt unserer Aufmerksamkeit bildet, nicht bewusst“ (Scharmer 2006).

Sozialwissenschaften als Wissenschaften von der Konstruktion des Sozialen

Wer sich auf solche Überlegungen einlässt, folgt einer im eigentlichen Sinne sozialwissenschaftlichen Perspektive. Er beginnt zu begreifen, wie seine Wahrnehmung funktioniert, wie diese ihm den Eindruck von sozialen Gegebenheiten konstruiert, und vermag ihre subtilen Festlegungen allmählich aufzuweichen. Oft gelingt dies mit „Aufweichungsfragen“, wie der: „Wo und wann haben ich ähnlich gedacht, gefühlt und gehandelt?“ Oder: „Gibt es auch alternative oder gar gegensätzliche Formen des Denkens, Fühlens und Handelns, und kann ich mir erlauben, in den Unterschied zu gehen?“ Dieses „To Draw a Distinction“ (Spencer-Brown 1997, S. 3) ist die Basis eines stärker zukunftsorientierten Lernens. Es ist eine Aufforderung zur Lösung, welche stets eine Suche nach einem „Unterschied, der einen Unterschied macht“ (Bateson 1972, S. 582) ist. Wer sie befolgt, der muss lernen, sich auf Vielfalt, d. h. auch auf die unangenehme Gegebenheit, dass Menschen so bleiben möchten, wie sie sind – was bedeutet, dass sie ihrem Unterschied treu bleiben möchten –, wirklich einzulassen. Er handelt nicht auf der Basis von Zustimmung, sondern von Austausch und Offenheit. *Steve de Shazer* schreibt: „Der Therapeut muss einen Punkt finden, ein Element in der Geschichte des Klienten, das ein Für-sich-Arbeiten-Lassen des Unterschiedes zulässt“ (de Shazer 2006, S. 174).

Dies bedeutet, dass der Klient bzw. der Lernende sich die Welt, z. B. die schulische Welt, auch anders vorzustellen lernt

und in der Lage ist, sich bei sich selbst durch systematische Unterscheidungen für die Entstehung des Neuen zu bemühen. Hierzu gibt es Techniken des Selbstcoachings (vgl. Arnold 2008), wie z. B. die „Fünf Schritte zur wertschätzenden Beobachtung“. Nur, indem wir unserer Gewissheit systematisch zu misstrauen lernen (Motto: „Je gewisser, desto eher liegt die Perspektive im Unterschied“) und auch deren Risiken und Nebenwirkungen nüchtern zu erkennen vermögen, sind wir wirklich in der Lage, in einen wertschätzenden Beobachtungsmodus gegenüber den Anderen (den Unterschiedenen) zu wechseln und schon allein dadurch selbst innovativ zu wirken¹. Und nur indem wir erkennen, dass das Soziale als inneres Bild, Wahrnehmungsmuster sowie Verhaltenstendenz in uns selbst wohnt und deshalb auch in uns selbst gestaltet und verändert werden muss, können wir auch Andere bei der Veränderung ihrer sozialen Wirklichkeit begleiten. Sozialwissenschaft ist deshalb eine Schlüsselwissenschaft für Führung und Innovationsgestaltung. Man „erlernt“ sie nicht allein durch nüchterne Studien, sondern auch indem man lernt, sich von alten Festgelegtheiten zu lösen und wertschätzend zu beobachten. Diese Art des Beobachtens ist ein *Conditio sine qua non* dafür, dass sich uns auch die soziale Zukunft so zeigen kann, wie sie in Erscheinung treten möchte (vgl. Scharmer 2009). Dieser Hinweis verweist auf das notwendig Selbstreflexive, das jeder modernen Sozialwissenschaft innewohnt. Der bloße Hinweis „Wir wissen über die Zukunft nur eins sicher: Es wird nicht bleiben, wie es ist“ (Faulstich 2009, S. 104) ist deshalb nicht wirklich weiterführend, solange man dabei den Blick fest auf das imaginär vor uns Liegende richtet, nicht aber auf die routinemäßige Art, dieses zu denken, abzubilden und zu gestalten.

Fünf Schritte zur wertschätzenden Beobachtung

1. Stelle Dich emotional auf Dein Gegenüber ein. Spüre, wie Du Dich auf diese Begegnung freust oder wie es sich in Dir verkrampft! Gehe – möglichst ohne Denken – in diese Gefühle!
2. Suche nach Adjektiven, mit denen Du spontan dieses Gegenüber beschreibst. Schreibe Dir diese Adjektive auf. Erstelle eine Liste!
3. Prüfe, welche Festlegungen („Risiken und Nebenwirkungen“) mit diesen begrifflichen Festlegungen verbunden sind und verfolge in Dir, wie diese Festlegungen Dein inneres Bild (vom Gegenüber) erzeugen!
4. Suche einen schönen Kontext auf (Gartensitzplatz, Sauna, Waldspaziergang o. ä.) und gehe bewusst in die Aufgabe, wertschätzende Assoziationen und Vermutungen zu Deinem Gegenüber zu erzeugen. Erstelle eine Liste von wertschätzenden Adjektiven, von denen Du Dich festlegen und in Deinem Verhalten bestimmen lassen kannst!
5. Erfinde Dir Dein Gegenüber immer wieder neu. Definiere Fragen, die Dir helfen, mehr über das Gegenüber herauszufinden (z. B. andere Seiten) und versuche diese Fragen allein durch Beobachtung zu klären.

Du wirst merken, wie sich durch den Wandel des inneren Bildes (= Begriffe und Festlegungen) die Wirklichkeit, d. h. die Art und Weise, wie Du das Gegenüber auf Dich wirken lässt, verändert.

Abb. 1 Systematisch wertschätzende Beobachtung

Veränderung durch Selbstveränderung

Die Technik der systematisch wertschätzenden Beobachtung wirkt zumeist unmittelbar verändernd, wie dies überhaupt für die mittlerweile recht zahlreichen Methoden des Selbstcoachings gilt. Auch in der neueren Führungsforschung stehen seit einigen Jahren solche Formen der (angeleiteten) Selbstveränderung im Vordergrund. Führungskräfte befassen sich verstärkt mit ihrer eigenen Führungswahrnehmung, nicht

bloß mit Führungstechniken, die ihnen zumeist so lange äußerlich bleiben, so lange sie nicht deren zugrunde liegende Beobachtungshaltung selbstreflexiv angeeignet haben. In diesem Sinne bemerkt *Peter Senge*, „(...) dass es immer nur Annahmen, keine ›Wahrheiten‹ gibt, dass wir die Welt durch unsere mentalen Modelle sehen und dass diese mentalen Modelle immer unvollständig und – insbesondere in der westlichen Kultur – chronisch unsystemisch sind“ (Senge 1996, S. 226).

Eine viable Konstruktion des Sozialen setzt deshalb voraus, dass Führungskräfte, Lehrende, Wissenschaftler oder Berater sich zunächst selbst auf die Spur kommen und den Mut aufbringen, ihre Erfahrungen bzw. Downloads zu den Kontexten von Führen und Geführtwerden aufrecht und selbstmisstrauisch zu rekonstruieren – eine reflexive Bewegung, die den vorherrschenden Selbstbildern und den damit verbundenen Selbstansprüchen zuwider läuft: Wer sich als Lehrender, Berater oder Führer „zuständig“ glaubt, verspürt nicht nur eine fraglose Berechtigung, hinzu zu springen und die Dinge „in Ordnung“ zu bringen, er steht zumeist auch unter der ständigen Anspannung, dies tun zu *müssen*, wodurch er sich in eine interventionistische Haltung gedrängt fühlt, die ihm die Welt auch nur nach den Maßgaben ihrer Beeinfluss- und Steuerbarkeit in Erscheinung treten lässt. Die bei Lehrenden und Beratern vielfach noch mehr oder weniger unverhohlen spürbare Defizitbrille, durch welche diese auf ihr Gegenüber blicken, ist ein beredter Ausdruck dieser sozialisatorischen Prägung.

Selbstreflexion ist die Basis für jeglichen Veränderungsschritt. Erst, wenn das „Ja-Aber“ in uns leise geworden ist, können wir uns die Welt neu erfinden, indem wir uns selbst neu erfinden: Wir werden dann zu Lehrerinnen, Ehemännern, Führungskräften, Mitarbeitern, Wissenschaftlern etc., die in der Lage sind, die Wirklichkeit so wirken zu lassen, wie diese – unabhängig von unseren Erfahrungen und Wahrnehmungsgewohnheiten – in Erscheinung treten möchte (vgl. Arnold 2009; Scharmer 2009). Nur so werden wir auch zugewandtere Begleiter, d. h. Führungs- und Lehrkräfte sowie Beraterinnen und Berater.

Dabei werden wir feststellen, dass unsere Downloads, d. h. unsere eingespielten Gewissheiten, überall lauern, uns festlegen und auch viele Sichtweisen erschweren oder auch ausschließen. Es ist insbesondere das Vertrauen in die Kraft des Gegenübers, sich selbst zu organisieren und sein Lernen eigenständig zu gestalten, welches unsere Erfahrungen („Downloads“) oft – zumindest „eigentlich“ (wie wir sagen) – ausschließen. Wir schütteln bloß den Kopf, weil wir uns nicht vorstellen können, was prinzipiell und andernorts möglich ist, wie u. a. die Filmdokumentationen von *Reinhard Kahl* zeigen. „Wo kommen wir da hin?“ , „Mit meinen Schülerinnen und Schülern geht das nicht“ oder „Kommen Sie mal in mein Kollegium“ – so oder ähnlich lauten oft die Abwehrgenerationen, mit denen schulische Lehr- oder Führungskräfte ihre – gleichzeitig auch als leidvoll empfundene – Sicht der Dinge verteidigen. Man kämpft um die Wirklichkeit, weil wir nicht verstehen, dass „wirklich“ nur das ist, was auf uns – zu unseren ganz eigenen Bedingungen – zu „wirken“ vermag.

Im Rahmen der Teambegleitung eines Kollegiums einer Bildungseinrichtung gelangten wir an den Punkt, an welchem alle Beteiligten sich darüber auszutauschen begannen, wie sie ihre Klientel üblicherweise beschreiben. Dabei fielen Worte, wie „demotiviert“ oder „Null-Bock“, einige wählten in diesem Zusammenhang auch Begriffe, wie „alkoholisiert“, „störend“ oder „Event-Generation“. Die Gefahr, über die Ange-

messenheit oder Unangemessenheit dieser Charakterisierungen zu streiten, wurde dadurch umschifft, dass eine laborähnliche Achtsamkeit erzeugt werden konnte, in welcher alle Beteiligten sich in einer Meditation lediglich dabei beobachteten, wie durch diese oder ähnliche Begriffe ihr Bild vom Gegenüber entsteht und sie auch festlegt. Das festgezurrte Bild ist bereits da, bevor die Personen, um die es geht, den Raum betreten. Auf die Frage „Wann entstehen diese Vorstellungen von ihrem Schüler bzw. ihrer Schülerin in ihrem Berufsalltag?“ stellte einer der Lehrer fest: „Bei mir ist das so, dass ich diese Bilder schon viele Jahre in mir habe, sie entstehen spontan auf dem Weg zur Arbeit“. Eine andere Lehrerin bemerkte scherzend: „Bei mir entstehen sie morgens beim Duschen, wenn ich darüber nachdenke, wie der Tag werden wird“. Solche entschleunigten Betrachtungen der Art und Weise, wie unsere Bilder in uns entstehen und uns festzulegen beginnen, sind wirksame Übungen, um allmählich die Herrschaft über sie zu gewinnen. Wir erleben, dass wir uns nicht mehr länger dem ausliefern müssen, was da so und nicht anders – warum eigentlich nicht? – auf uns wirkt, sondern sind in der Lage, es anders auf uns wirken zu lassen, wodurch eine andere Wirklichkeit entsteht.

Diese Übungen sind professionelle Trainings sowie praktische Erkenntnistheorie in einem. Sie befähigen mehr und mehr zum Umgang mit einer sozialen Wirklichkeit, welche wir durch die Art schaffen, in der wir ihr gestatten auf uns zu wirken – eine Einsicht, die auch und gerade für eine erkenntnis- und wissenschaftstheoretische Grundlegung der Sozialwissenschaften als kritisch-konstruktive Handlungswissenschaften wesentlich ist. Nur, indem wir lernen, uns auch als Wissenschaftler anders auf das Soziale zu beziehen, gestatten wir dem Gesellschaftlichen, neu in Erscheinung zu treten. Der berühmte Satz von Martin Buber, dass „das Unbewusste nicht in uns, sondern zwischen uns sei“, erhält so durch den Satz, dass das Gesellschaftliche nicht zwischen uns, sondern in uns ist, seine Entsprechung. In diesem Sinne plädiert C. Otto Scharmer dafür, „unsere gegenwärtige Form von Wissenschaft eine Windung weiter zu drehen“ (Scharmer 2009, S. 38). Was bedeutet dies? Scharmer schreibt:

„Galileo transformierte die Wissenschaft, indem er uns ermutigte, unseren eigenen Augen zu trauen und unsere Sinne zur Erfassung externer Daten einzusetzen. Heute sind wir gefordert, diese Methode zu verbreitern und zu vertiefen und dadurch ein viel umfassenderes Set von Daten dem Erkenntnisprozess zugänglich zu machen. Damit das gelingt, müssen wir ein Teleskop neuen Typs entwickeln: nicht des Typs, durch den wir beobachten können, was weit außerhalb von uns selbst liegt – die Monde des Jupiters –, sondern eines anderen Typs, durch den wir den Beobachtungsstrahl krümmen, wenden und schließlich auf seinen Ursprungsort zurücklenken können: auf den blinden Fleck, d. h. auf das hervorbringende Selbst im blinden Fleck des Beobachters“ (ebd., S. 39).

Die modernen Sozialwissenschaften können helfen, durch die Entwicklung und Nutzung eines solchen Teleskops die festgelegten und festlegenden Wahrnehmungen zu überwinden, da sie heute – vor dem Hintergrund der neueren Wahrnehmungs-, Bewusstseins-, Gehirn- und Emotionsforschungen – immer genauer zu beschreiben vermögen, wie auch das Soziale in uns selbst entsteht, dort stets bereits angelegt ist und unser Denken, Fühlen und Handeln „hinterrücks“ bestimmt. Dabei sind es m. E. vier Lektionen, welche der moderne sozialwissenschaftliche Diskurs auch und gerade für Führungs- und Beratungskräfte bereithält:

Sozialwissenschaftliche Lektionen			Konsequenzen
4. Lektion		Gesellschaft entsteht durch Deutung und kann durch Umdeutung geändert werden.	Ich kann meine soziale Wirklichkeit verändern, Innovation und Glück entstehen durch „frisches Denken“ und „wertschätzende Beobachtung“
3. Lektion		Durch Sprache und Interaktion handele ich sozial, d. h. sinnhaft motiviert	Ich weiß, dass Sprache nicht abbildet, sondern fortschreibt und festlegt
2. Lektion	Ich bin nicht einmalig, sondern auch ähnlich und zeittypisch.		Ich bin das Medium gesellschaftlicher Verhältnisse, die sich in mir und durch mich ausdrücken
1. Lektion	Ich konstruiere das Soziale durch die Brillen meiner gesellschaftlichen Erfahrungen.		Ich muss nicht so bleiben, wie ich gewohnt bin zu denken, zu fühlen und zu handeln!

Abb. 2 Die vier Lektionen einer modernen Sozialwissenschaft

Lektion 1: „Ich muss nicht so bleiben, wie ich gewohnt bin zu denken, zu fühlen und zu handeln!“

Führungs- und Beratungskräfte, die sich auf die sozialwissenschaftlichen Erklärungen des Erkennens, der Beobachtung und der Wahrnehmung einlassen, machen letztlich ihre eigene Art des „Für-Wahrnehmens“ zum Thema. Dies ist die Selbstbetroffenheit, denn man kann nicht auf der einen Seite verstehen, wie banal erfahrungsgebunden unsere Wahrnehmung zu Werke geht und diese Mechanismen bei sich selbst prinzipiell ausschließen. Allmählich entsteht jedoch heute bei den meisten Führungs- und Beratungskräften der Wunsch nach Veränderung. Diese kann gelingen, wenn man sich Schritt für Schritt mit seinen „inneren Bildern“ (Hüther 2006) befasst, diese sich nochmals gründlich vor Augen führt und zu verstehen sucht, auf welchen (frühen) Erfahrungen diese basieren und welche wichtige Funktionen sie für uns in der Vergangenheit erfüllt haben (vgl. Arnold 2009). Sie gaben uns Gewissheit und Eindeutigkeit, Kraft und Orientierung und ermöglichten – weit über den Abschluss unserer wissenschaftlichen Ausbildung hinaus – Zugehörigkeit zu anderen, die ähnlich oder gleich dachten, fühlten und handelten. Diese innere Geborgenheit aufzugeben, erfordert Mut. Aber auch eine kritische Betrachtung der ungewollten Nebenfolgen dieser unserer Gewissheitsbilder kann Lehr-, Führungs- und Beratungskräfte darin bestärken, die Veränderungen in ihrem eigenen Für-Wahrnehmen zu beginnen. Sie fangen dann auch an zu verstehen, wie sie sich den „schwierigen Schüler“, „die ziklige Kollegin“ oder den „beratungsresistenten Ratsuchenden“ selbst erzeugen, indem sie auf diese so und nicht anders schauen (vgl. Balgo 2005). Eine der praktischen Erkenntnistheorie folgende professionelle Transformation kann gelingen, wenn die innere Haltung, aus der heraus wir handeln, nicht der Werbung folgt, sondern ihrem Gegenteil:

„Ich will *nicht* so bleiben, wie ich bin. Du darfst!“ Und indem Lehr-, Führungs- und Beratungskräfte sich (wieder) selbst als sich verändernde und wandelnde – also: lernende – Menschen erleben, rücken sie auch an die Seite der Studierenden bzw. der Schülerinnen, Mitarbeiter oder Klientinnen, die sich auch lernend verändern.

Lektion 2: „Ich bin das Medium gesellschaftlicher Verhältnisse, die sich in mir und durch mich ausdrücken!“

Sozialwissenschaften fördern nicht allein die Selbstreflexion – denn wir können nicht anders als das Gelesene auch auf uns, unsere Wahrnehmung und unser Leben zu beziehen –, sie bringen uns auch in einen Kontakt mit dem Gesellschaftlichen. Dieses verliert seine Anonymität, und wir beginnen zu verstehen, dass das Gesellschaftliche das ist, was sich durch unser eigenes Handeln beständig neu erschafft. Sicherlich, es gibt sie: die mächtigen Akteure und auch die anonymen Mächte. Doch diese bestimmen das unmittelbare Geschehen in unserem Leben nur sehr indirekt. Gesellschaft jedoch ist nicht nur indirekt, sondern direkt, sie ist nicht nur System, sondern auch Lebens- und Innenwelt. Und letztere erschaffen und gestalten wir durch unser eigenes Handeln entscheidend mit.

Die gesellschaftlichen Mächte muten uns Gegebenheiten (z. B. Rahmenbedingungen) zu, sie können aber letztlich nicht beeinflussen, wie wir mit diesen Rahmenbedingungen umgehen – ob wir sie als alles erstickende Begrenzungen erleben oder als – ärgerliche – Beengung, welche unsere innovative Art des Unterrichtens, der Beratung oder der Führung nicht wirklich verhindert. Denn diese lebt von unserer Entschlossenheit sowie von unserer Haltung und professionellen Kraft². Es gibt immer Gestaltungsmöglichkeiten im Sinne des pädagogisch Sinnvollen und Gebotenen. Dieses ist stets auf die Stärkung der Subjekte und auf die Steigerung der systemischen Wirksamkeit gerichtet. Und: Es liegt an uns, uns unser Gegenüber immer wieder neu als potenzial- und ressourcenreiches Subjekt zu (re)konstruieren.

Dies gilt auch für unser Handeln als Lehr-, Führungs- und Beratungskräfte. Es „gibt“ keine so-und-nicht-anders beschaffenen Lernkulturen, sondern:

Es ist unsere didaktische Phantasie und der Mut zur Schaffung wirklich intelligenter Lehr-Lern-Arrangements sowie ermutigender Beratungssettings, die darüber entscheiden, ob für uns und unser Gegenüber alles (überwiegend) so bleibt, wie es ist oder sich ändert.

Bei einer solchen Änderung könnten wir die Macht unserer Gewohnheit, unsere didaktischen Downloads, wirklich aufgeben, da viele ihrer „unverzichtbaren“ Charakteristika schon lange jeglicher wissenschaftlichen Begründung entbehren. Dies sind für den Schul- und Bildungsbereich z. B. die Annahmen,

- der Mensch lerne irgendwie besonders wirksam, wenn er belehrt und geführt werde,
- diese Art der Lernorganisation sei ohne Risiken und Nebenwirkungen (z. B. Auswirkungen auf die Kultur eines Lebenslanges Lernens) zu haben,
- der – junge – Mensch habe nichts zur Schaffung und (Er-) Klärung eines Inhaltes beizutragen,
- Inhalte seien das, was im Zentrum des Lernprozesses stehe,
- sie würden Kompetenzen stiften,
- und für die Aneignung von Kenntnissen sei deren Thematisierung in einer Lerngruppe unverzichtbar,

um nur einige der unbewiesenen, aber fortdauernden Downloads zu erwähnen. Menschen sind nur dann in der Lage, solche lieb gewonnenen Denkgewohnheiten aufzugeben, wenn sie die Chance erhalten haben, ihr eigenes Lernen verändert zu erleben. Dann erleben sie, dass alles auch ganz anders sein kann und beginnen ihre eigene Praxis zu verändern und die subtile Fortsetzung einer alten Gesellschaft zu beenden.

Lektion 3: „Ich weiß, dass Sprache nicht abbildet, sondern fortschreibt und festlegt.“

Es ist eine der aufregendsten Erfahrungen, wenn man erkennt, dass Sprache zwar etwas Eigenes, aber nichts Instrumentelles, sondern vielmehr etwas Rekonstruktives ist. Sprache dient nicht einfach der Abbildung der Wirklichkeit, sie enthält vielmehr selbst Schablonen, überlieferte Begriffe sowie Ausdrucksmöglichkeiten, die wir nutzen müssen, wenn wir uns mitteilen wollen. Die Sprache gibt uns somit nicht nur die Möglichkeit, uns mitzuteilen, sie legt uns auch fest und engt uns ein. *Ludwig Wittgenstein* sprach in diesem Zusammenhang davon, dass „in unserer Sprache eine ganze Mythologie niedergelegt (sei)“ (zit. nach: Gebauer 2009, S. 40). Dies bedeutet, dass wir uns in unseren Sprachspielen wiedererkennen, uns unsere Gewissheit beständig neu erzeugen, wir dabei aber auch in einer folgenschweren Festlegung gefangen bleiben, die uns nicht immer bewusst ist und aus der wir kaum auszusteigen vermögen, da wir uns auch bei diesen Ausstiegsversuchen wiederum unserer Sprache bedienen müssen: „Ein Substantiv lässt uns nach einem Ding suchen, das ihm entspricht“ (Wittgenstein 1984, S. 15), sagt *Wittgenstein*, und es gibt zahlreiche Substantive, mit denen ausgestattet wir unterwegs sind. Unsere sprachlich vermittelte „Zentralperspektive“ geht dabei mit einer „Zurichtung der Blicke“ (Schädler 2008, S. III–63) einher, die ihren Ausdruck u. a. in einer „architektonischen Anordnung der Klassenzimmer im Frontalunterricht, die eine Homogenisierung der Schülerschaft und ihrer Blicke erzwingen“ (ebd.), findet. Ähnliche Zurichtungswirkungen lassen sich auch in den sprachlichen Bildern von Führen, Lehren und Beraten ausmachen. Auch in den mit diesen Funktionen verbundenen Sprachspielen – didaktischen Modellen, Führungstheorien oder Beratungsmodellen – sind wir es, die die Perspektiven zulassen, offen halten und gestalten können oder dies eben nicht vermögen.

Lektion 4: Ich kann meine soziale Wirklichkeit verändern, Innovation und Glück entstehen durch „frisches Denken“ und „wertschätzende Beobachtung.“

Sozialwissenschaftliches Denken ermöglicht einen nüchternen Blick auf das, was uns umgibt, es ist jedoch alles andere als selbst nüchtern, denn es geht (auch) um uns. Die „postmoderne Gesellschaft“, über die wir nachdenken, ist die Gesellschaft, in der wir leben. Und die Identitätsdiffusion, welche sie zu fördern scheint, ist auch uns als erodierendes Erleben vertraut. Es ist diese Selbstbetroffenheit, die die Sozialwissenschaft von anderen Wissenschaften unterscheidet. Sozialwissenschaft liefert Beschreibungen, die auch uns helfen, unser Leben in dieser Zeit und in dieser gesellschaftlichen Situation, besser zu verstehen und nicht länger Bildern und Konzepten nach zu hängen, deren Tragfähigkeit schon längst nachgelassen hat. Wir lernen, mit der Relativität der Deutungen – unseren eigenen und denen anderer – umzugehen und uns am Konstanten 'Im Wandel' zu orientieren.

Wenn Neues uns begegnet oder in Erscheinung treten möchte, dann können wir uns leichter diesem Neuen gegenüber öffnen, wenn wir verstehen, wie dieses sich aus dem Bisherigen entpuppt und unsere Referenzen verändert. So können wir nicht mit derselben Entschiedenheit an Sichtweisen und Positionen festhalten, wenn wir verstanden haben, welche Macht „inneren Bildern“ innewohnt, und dass es – auch in unserem eigenen Fall – schwierig – wenn nicht gar unmöglich – ist, sich selbst oder andere zu verändern. Wie kooperiert man, wie berät man und wie lehrt man mit einer solchen sozialwissenschaftlichen Einsicht? – so lauten die eigentlichen Fragen einer sich um die Professionalität begleitender Berufe bemühenden wissenschaftlichen Begründung.

Anmerkungen

- ¹ Die oft gestellte Leitfrage aller Innovation „Wie kommt das Neue in die Welt?“ ist heute weitgehend beantwortet: Es ist das frische Denken, welches sich aus den eigenen Erfahrungen zu lösen vermag und diese nicht als – meist subtil wirksame, aber unüberwindliche – Abwehrmauer vor sich her trägt.
- ² Erst allmählich beginnen Lehrerfortbildung und Führungskräfteentwicklung diesen Gesichtspunkt der professionellen Stärkung und Haltungsbildung auch wirklich aufzugreifen (vgl. www.systhemia.com). Dabei geht es darum, Möglichkeiten der lebensweltlichen Gestaltung in Erlebenskontexten anzubahnen und so die Autonomie des beruflichen Handelns zu vergrößern, indem Vielfalt als Option geübt wird. Systemische Rahmungen legen selten wirklich fest, wie diese das, was wir in Unterricht und Führung tun (müssen), gestalten. Es gibt Freiräume. Berufliche Lebenswelt entfaltet sich in diesen Freiräumen, und in ihnen wächst auch professionelle Kraft.

Literatur

- Arnold, R.: Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg 2009.
- Arnold, R./Arnold-Haucky, B.: Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009.
- Arnold, R./Gieseke, W./Zeuner, C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. 3 Bde. Baltmannsweiler 2009.
- Balgo, R.: Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung? Eine provokative Anleitung. In: Voss, R. (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg 2009, S. 65–76.

- de Shazer, S.: Das Spiel mit den Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen. 5. Auflage. Heidelberg 2006.
- Faulstich, P.: Globalisierung und Weiterbildung. Editorial. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2/2009, S. 103–105.
- Foucault, M.: Die Anormalen. Frankfurt 2007.
- Gebauer, G.: Wittgensteins anthropologisches Denken. München 2009.
- Hüther, G.: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen 2006.
- Ricken, N. (Hrsg.): Über die Verachtung der Pädagogik. Analysen – Materialien – Perspektiven. Wiesbaden 2007.
- Schädler, S.: Wenn Derrida Schneewittchen trifft ... Filmpädagogik und (Dekonstruktion) von Geschlechterverhältnissen. Magdeburg 2008.
- Scharmer, C.O.: Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing. San Francisco 2009.
- Senge, P.: Die fünfte Disziplin. Stuttgart 1996.
- Spencer-Brown, G.: Gesetze der Form. London 1997.
- Voß, R. (Hrsg.): Wir erfinden uns Schule neu. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Lehrerbildung. Weinheim und Basel 2006.
- Wittgenstein, L.: Das Blaue Buch. Werkausgabe Band 5. Frankfurt 1984.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Rolf Arnold
TU Kaiserslautern
Pfaffenbergstr. 95
67663 Kaiserslautern



Im Zustand der Selbstreflexion

Foto: ChrG